

Superdiversität: eine fruchtbare Perspektive in der brisanten Diskussion religionspädagogischer Denkformen?

Bernhard Grümme

Ruhr-Universität Bochum

Kontakt: bernhard.gruemme@ruhr-uni-bochum.de

eingereicht: 10.01.2025; überarbeitet: 21.05.2025; angenommen: 26.05.2022

Zusammenfassung: Bislang wurde der politikdidaktisch wie erziehungswissenschaftlich rezipierte Ansatz der Superdiversität in der Religionspädagogik nicht aufgenommen. Dabei bietet er, so die These der folgenden Überlegungen, neben problematischen Aspekten erhebliche Potentiale für kontextuelle religiöse Bildungsprozesse in der Situation wachsender Heterogenität, sozialer Ungleichheiten und kultureller Unterschiede. Dieser soziologische Ansatz, obschon genealogisch in der Migrationsfrage situiert, versteht sich als analytisches Instrument zunehmender sozialer Komplexität von Gesellschaften in den Transformationsprozessen des 21. Jahrhunderts. Gerade die essentielle Verbindung von Empirie und Deskription ist dabei religionspädagogisch instruktiv. Dies soll auf der Ebene der Denkformen analysiert, erläutert und kritisch diskutiert werden, wobei in dieser Kritik Aspekte von Intersektionalität und Normativität im Zentrum stehen.

Schlagwörter: Superdiversität, Diversität, Heterogenität, Vielfalt, Pluralität

Abstract: So far, the approach of superdiversity, which has been received in political didactics and educational science, has not been taken up in religious education. According to the thesis of the following considerations, it offers considerable potential for contextual religious education processes in the situation of growing heterogeneity, social inequalities and cultural differences. This sociological approach, although genealogically situated in the question of migration, sees itself as an analytical instrument for the increasing social complexity of societies in the transformation processes of the 21st century. The essential connection between empiricism and description is particularly instructive in terms of religious education. This will be analysed, explained and critically discussed at the level of forms of thought, focusing on aspects of intersectionality and normativity.

Keywords: Superdiversity, Diversity, Heterogeneity, Plurality

I. Einleitung

Es sind die Ergebnisse solcher Studien, wie die der im November 2024 veröffentlichten Bosch-Stiftung, der Shell Studien oder auch verschiedene *large-scale*-Studien wie PISA, die eine erhebliche Herausforderung für die Religionspädagogik darstellen. Seien es Dynamiken psychologischer Überbeanspruchungen der Lernenden, die sich mit der Corona-Pandemie erheblich verschärften, sei es die wachsende kompetenzbezogene Kluft innerhalb der Schülerschaft, die wesentlich auch auf sozialen, genderbezogenen, ethnischen wie ökonomischen Differenzierungen und Stratifizierungen beruht, sei es die im Zuge von Migration und (vor allem durch den Ukrainekrieg verstärkte) Flucht exponentiell dynamisierte religiöse und weltanschauliche Pluralität im Religionsunterricht, seien es die wachsenden Anforderungen, die durch bildungspolitische – und menschenrechtsbezogene Inklusionspädagogiken gesetzt werden: Hier wird deutlich, dass die Religionspädagogik vor allem in Bezug auf den Religionsunterricht angefragt ist. Das Herausfordernde liegt vor allem darin, dass neben die Einsicht in die Pluralität religiöser, kultureller und ästhetischer Identitätskonstruktionen das sich verstärkende

Wechselspiel verschiedener Differenzdimensionen tritt, das als Bedingungsgefüge wie als Implikationsmoment religionsunterrichtlich praktisch wird. Doch reichen die Axiome der Religionspädagogik aus, um die „soziale Komplexität“ des Religionsunterrichts analytisch (Vertovec, 2024, S.211), pragmatisch wie normativ zu berücksichtigen?

Dieses mit zunehmender Differenzierung sich intensivierende Problem ist den Selbstverständigungsprozessen der Religionspädagogik nicht verborgen geblieben, wie sich auf der Ebene ihrer Wissenschaftstheorie zeigt (Heger, 2017). Parallel dazu gibt es Reflexionen auf grundlagentheoretischer Ebene, die der Ebene der Wissenschaftstheorie noch vorausliegt und zu deren innerer Logik es gehört (Grümme, 2019), sich angesichts der Kontextualität und geschichtlichen Situiertheit religionspädagogischer Theoriebildung je neu ihrer Zeit- und Situationsgemäßheit zu vergewissern. Diese Ebene ist die Ebene der Axiomatik, die Selbstverständnis, Begrifflichkeit und normative Ausrichtung des religions-pädagogischen Denkens diskutiert. Diese ist deshalb so brisant, weil hier die Weichen für die wissenschaftstheoretische Ausrichtung, für die religionspädagogische Konzeptionalisierung, für die religionspädagogische Diskursivierung von dem, was überhaupt ein guter Religionsunterricht ist, für religionsdidaktische wie methodische Entscheidungen und religionspädagogische (Meta-) Reflexionen traktiert werden (Grümme, 2019), wobei auch dies wiederum in einer geschichtlichen Dynamik steht. Das Axiom, was gestern noch in seiner Analytik und Orientierungskraft überzeugend war, kann heute aufgrund geänderter Rahmenbedingungen und kontextueller Ausdifferenzierungen an Plausibilität verloren haben.

Eine solche grundlagentheoretische Reflexionsebene ist ihrerseits begrifflich nicht einheitlich ausgerichtet. Sind es „Leitdiskurse“, wie Judith Könemann (2021) sie identifiziert, sind es *Paradigmen*, wie Antje Roggenkamp sie formuliert? Während der Begriff *Leitdiskurse* Distinktionsgewinne bei der Unterscheidung diverser Axiomatiken aufweist, scheint der Begriff der *Paradigmen* eine größere Anschlussfähigkeit an den wissenschaftstheoretischen Diskurs zu haben. Der Begriff der Denkformen wird hier präferiert, weil diese, stärker noch als der Begriff der Paradigmen, sich nicht hinter dem Rücken der Subjekte manifestieren (Schweitzer, 2021), sondern stärker deliberativ als „Vorstellungen von gelingendem Religionsunterricht“ gewählt werden (Kropač & Riegel, 2021, S.219). Dementsprechend hat sich religionspädagogisch ein eigener Denkformendiskurs entwickelt, in dem die Denkformen der Vielfalt, der Inklusion, der Pluralität oder der Heterogenität diskutiert werden (Könemann, 2021; Grümme, 2019). Doch könnte es angesichts der geschichtlichen Dynamiken nicht noch weitere Axiome, Denkformen oder Ansätze geben, die neben die bislang etablierten Denkformen treten können, um die eingangs skizzierten Herausforderungen religionspädagogisch zu bewältigen? Solches wird derzeit beispielsweise in Bezug auf den Ansatz ‚Kritisches Denken‘ diskutiert (Tuna, Juen & Juen, 2024; Jahn & Cursio, 2021; Lindner, 2024). Was bislang religionspädagogisch noch gar nicht im Blick war ist der Ansatz der Superdiversität, der in der Politikdidaktik und auch in der Erziehungswissenschaft heftig diskutiert wird. Wäre hier ein Horizont, um der Religionspädagogik auf der Ebene der Denkformen kritisch-konstruktive „Pünktlichkeit“ (Englert, 1988) zu verschaffen?

Um dies zu überlegen scheint 1. eine Erinnerung der Diskussionen in der Denkformfrage sinnvoll, um dann vor diesem Hintergrund diesen Ansatz 2. näher vorzustellen, 3. zu diskutieren und schließlich 4. religionspädagogisch einzuschätzen.

2. Streit um religionspädagogische Denkformen

In dem derzeitigen Streit um Denkformen als Streit um Wahrheit, Sinn und Bedeutung der Religionspädagogik in ihrer Zeit ist die Denkform der Pluralität wohl bis in die jüngste Gegenwart das paradigmatisch wirksamste Axiom. Sie ist gerade im Abschied von einer undialektisch begriffenen

Säkularisierungstheorie relevant geworden, weil sie sensibel wird für religiöse, spirituelle und weltanschauliche Vielfalt und Individualität. Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik setzt sich so die Anbahnung einer kritisch reflektierten religiösen und weltanschaulichen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler inmitten des Pluralismus zum Ziel (Ziebertz, 2002). Doch zeigt sich in den historischen Dynamiken ein zunehmender Verlust an kairologischer Passungsfähigkeit zwischen den formativen Jahren dieser Denkform zu Beginn des 21. Jahrhunderts und der Folgezeit. Vielfalt nimmt in den eingangs aufgezeigten Dimensionen zu, Identitäts- und Ästhetikfragen werden zunehmend pluraler und zugleich mit Dynamiken konfrontiert, die eben als Gerechtigkeits- und Gleichheitsfragen inmitten dieser Prozesse selber wirksam und als solche dann auch im Religionsunterricht in dessen Tiefenstrukturen wie in deren praxeologischen Dimensionen manifest werden. Im Zuge dessen wird die Fixierung auf die Pluralitätsdenkform problematisch. Auch wenn der Pluralitätsbegriff einen weiteren Referenzbereich anvisiert, als unterstellt wird (Könemann, 2020): Insgesamt geht der mit ihm verbundene Gewinn an Sensibilität für Vielfalt einher mit einer nicht hinreichenden Wahrnehmung für andere Aspekte, insbesondere für Gerechtigkeitsfragen und Ungerechtigkeit konstituierende Praktiken des *othering*, der Homogenisierung und Essentialisierung. Vertikale Fragen nach Gleichheit und horizontale Fragen von Identität sind nicht angemessen gedacht und auch deren Verhältnis untereinander, wie dies eine Intersektionalitätsanalyse betreibt, wird unterschätzt. Anstatt einer auf Unterschiede und auf Identitätsfragen konzentrierten Denkform, die zu einem Kulturalismus neigt, gilt es eine Denkform zu entwickeln, die Unterschiede und Ungleichheiten, Ungerechtigkeit und Differenz konstellierte und dabei selber ideologiekritisch-selbstreflexiv prüft, kurzum die als Aufgeklärte Heterogenität heterogenitätsfähig ist (Grümme, 2019). *Aufgeklärte Heterogenität* verlangt der Religionspädagogik die kritische Selbstreflexion inmitten ihrer kontextuellen Bedingungen und praktischen-theoretischen Konturierungen ab. Sie fragte nach den Einflüssen von Macht auf das eigene unterrichtliche Handeln, das selbst dort noch sichtbar wird, wo man Gottes befreiende Botschaft einspielen will. Anders als ihr attestiert wird, lehnt diese Denkform die Intersektionalitätstheorie nicht ab, etwa weil sie die Interdependenzen und Überkreuzungen von Differenzkategorien per se nicht denken könne. „Denn heterogene Verhältnisse schließen Überkreuzungen ja gerade aus, da Heterogenität Widerstreit, Gegensatz, Inkommensurabilität und nicht Interdependenz bedeutet“ (Könemann, 2021, S.8).

Die Leistung dieser in den Bürgerrechtsbewegungen der USA situierten Intersektionalitätstheorie liegt darin, polydimensionale und interdependente Mehrfachstigmatisierungen von *class*, *race*, *disability*, Religion, Kultur oder Gender analytisch aufzuzeigen. Aber es zeigt insofern Schwächen, als es die diskursive Konstruktion dieser Differenzkategorien vernachlässigt und stattdessen zu einem Essentialismus neigt, der deren innere Differenzierungen, deren geschichtlich-gesellschaftliches Gewordensein und damit deren Veränderlichkeit durch politisch-individuelles Handeln unterschätzt. Sie bleibt hinreichende geltungstheoretische wie normative Kriterien für die Einordnung und Unterscheidung der verschiedenen Differenzbereiche schuldig und erschöpft sich in der Deskription und Analytik gesellschaftlicher Wirklichkeit (Grümme, 2017; Fraser, 2022). „Der Chefetage wird man damit nicht gefährlich“ (Jawabreh, 2022). Im Gegensatz dazu vermag die Aufgeklärte Heterogenität normative Kriterien von Unterscheidung, von kritischer Reflexion und Geltung zu generieren. Sie kann – etwa auf dem Feld von Geschlechtskonstruktionen traktiert – Gender vor dem Hintergrund der vielfältigen Bedingungsgefüge von Gerechtigkeit, sozial-ökonomischen Milieus, Migration, Religion und (Nicht)Behinderung zusammendenken in einem auf Autonomie und Mündigkeit ausgerichteten Horizont. Damit kann sie die eindimensionale Fixierung auf Identitäten ebenso unterlaufen wie die auf bloße Gleichheitsfragen, die die Anerkennung der Subjekte in ihrer prekären wie stets fragmentarischen Suche nach Identität unterschätzt. Im Rahmen von Normativität und Macht werden Gleichheit und Freiheit, Ungleichheiten und Differenz, Gerechtigkeitsfragen und Anerkennungsfragen kritisch wie produktiv korreliert in der Weise selbstreflexiver Kritik. Gerechtigkeitsfragen und Identitätsfragen

treten in enge, auf Mündigkeit der Subjekte hin normativ orientierte Interdependenz, die eben nicht im Widerstreit, Gegensatz und Inkommensurabilität zueinanderstehen, sondern in Korrelation im Sinne einer kritisch-produktiven Wechselseitigkeit mit normativer Ausrichtung an universaler Gerechtigkeit und Freiheit. Deshalb bestreitet die Denkform der Aufgeklärten Heterogenität keineswegs die religionspädagogische Relevanz der Intersektionalitätskategorie, sondern benutzt sie in dieser normativ-selbstreflexiven Rahmung als analytisches und hermeneutisches Instrument.

3. Superdiversität: Phänomen und Begriff

Nun wird in einem bahnbrechenden soziologischen Ansatz dieses Intersektionalitätstheorem aufgenommen, diversitätstheoretisch gelesen, im Sinne einer Superdiversität formatiert und als solche dann fruchtbar zu machen versucht, um die soziale Komplexität insbesondere in Migrationsgesellschaften zu verstehen. Könnte Superdiversität angesichts der Herausforderungen durch Pluralität und Heterogenität eine weitere vielversprechende Denkform der Religionspädagogik sein? Immerhin ist die Frage, die von Stuart Hall als die zentrale Aufgabe für das 21. Jahrhundert markiert wurde, deren gemeinsame Frage, nämlich die „capacity to live with difference“ (Hall, 1993, S.359). Diese Fähigkeit zu generieren, das ist das Ziel des Ansatzes des britischen Soziologen Steven Vertovec, der auch in Deutschland am Max-Planck-Institut der Universität Göttingen viele Forschungsprojekte zu diesem Bereich durchgeführt hat. Sein Ansatz beansprucht freilich nicht, eine umfassende Theorie zu sein. Er versteht seinen Ansatz als „beschreibendes Konzept“ (Vertovec, 2024, S.24), wobei neben analytischen Aspekten durchaus normative Implikationen implizit enthalten sind. Damit ist eine doppelte Verwendung des Begriffs gegeben: zum einen soll Superdiversität ein gesellschaftliches, kulturelles, soziales Phänomen bezeichnen, zum anderen einen Begriff, um dieses Phänomen zu verstehen, zu analysieren, zu bearbeiten und daraus politische, pädagogische oder gesellschaftliche Maßnahmen abzuleiten. Aus diesem Grund führt dieser Ansatz soziologische Feldforschung und soziologische Großanalysen mit philosophischen, kulturwissenschaftlichen und auch religionswissenschaftlichen Forschungen zusammen und trägt dies ein in das große Feld der Komplexitätsforschung. Migration ist demnach letztlich nur der Indikator für eine hoch dramatische Intensivierung und Ausdehnung von Komplexität in der Spätmoderne, wenn auch unter den gegenwärtigen Bedingungen weltweiter Flucht- und Migrationsbewegungen der signifikanteste und am meisten herausforderndste. Dabei wird Vertovec in seiner Auseinandersetzung mit kulturalistischen, rassistischen oder auch nationalistischen Verfestigungen und homogenisierenden Normalitätserwartungen klar, dass Differenzierungs-kategorien wie *race*, Religion, Kultur, Gender, Klasse, Alter miteinander ins Verhältnis gesetzt werden müssen, um sie selber und deren Wechselwirkung überhaupt zu verstehen. Zudem müssen sie im geschichtlichen Wandel, in ihrem Konstruktionscharakter und mit inneren Differenzierungen und Diversifizierungen gedacht werden, was Vertovec in vieldimensionalen Ausführungen aufweisen will (Vertovec, 2024). Kurz: gesellschaftliche Komplexität ist nur dann angemessen wahrzunehmen, zu analysieren und zu bearbeiten, wenn diese Differenzkategorien kumulativ-intersektional und de-essentialisiert gedacht werden (Vertovec, 2024). Damit gewinnt für Vertovec die Überlappung von Kategorien der Ungleichheit und der Unterschiedlichkeit, von Gerechtigkeitsfragen und Identitäts-fragen schon im Ansatz prinzipielle Bedeutung. Beide Dimensionen sind nicht zu trennen, sondern gegen eine „Gleichsetzung von Kategorien“ analytisch wie normativ zu korrelieren (Vertovec, 2024, S.21). Gender, Ethnie und Alter etwa, Sexualität und Behinderung sind nicht auf derselben Ebene zu erörtern, sondern sind in sich selber wie in deren Interrelation heterogen. Diese vieldimensionale Dynamik wird noch dadurch intensiviert, als hierin die divergente sozialer Positionierung im Rahmen von Machtverhältnissen und einem „internen Kolonialismus“ prinzipiell berücksichtigt werden müssen (Vertovec, 2024, S.22). Obschon Vertovec in seiner Kritik an „flachen, homogenisierenden oder

eindimensionalen“ Sichtweisen von Unterschieden affirmativ auf Theorien wie die Intersektionalitätstheorie rekurriert (Vertovec, 2024, S.21), führt er diese De-essentialisierung wesentlich konsequenter durch als dies dort nach Ausweis der oben Ausführungen der Fall ist. Deshalb gilt es, sich für ein „*neues öffentliches Verständnis von Diversität und Diversifizierung*“ einzusetzen (Vertovec, 2024, S.273). Hierzu freilich ist der Diversitätsbegriff kritisch zu transformieren, eben im Sinne einer Superdiversität.

Ausgangspunkt und Entdeckungszusammenhang dieses Ansatzes sind differenzierte wie vielschichte empirische Beobachtungen der Migrationsdynamiken in England (Vertovec, 2024), wonach spätestens mit Beginn des 21. Jahrhunderts die klassischen Annahmen bestimmter Unterscheidungen nach Herkunft, nach Ethnien, nach sozialen und geschlechtsbezogenen Stratifizierungen so komplex geworden sind, dass das im Hintergrund stehende Konzept des Multikulturalismus an seine Grenzen gekommen war (Vertovec, 2024). Im Unterschied dazu gelte es, alle Dimensionen in korrelativer gegenseitiger Beeinflussung zu sehen, die sich stets verändern. Die Betonung dieser interdependenten Vieldimensionalität „besteht in der Notwendigkeit, Unterschiede und Diversität als ‚ein dynamisches Zusammenspiel von Variablen unter einer zunehmenden Zahl neuer, kleiner, weitverstreuter transnational vernetzter, sozioökonomisch differenzierter und rechtlich stratifizierter Einwander:innen‘ zusehen“ (Vertovec, 2024, S.24).

Gleichwohl darf man sich keine Illusionen darüber machen, dass diese Kategorien selber bereits Gegenstand gesellschaftlicher, kultureller und politischer Kämpfe um Definitions- und Handlungsmacht geworden sind, leben wir doch in einem „*age of contested categories of social differences*“ mit erheblichen cultural backlashes (Vertovec, 2024, S.230; Norris & Inglehart, 2019). Sensibilität für hegemoniale Strukturierungen und politisch, ökonomisch, kulturell und sozial geprägte Bedingungsgefüge sind demnach wirksam, wenn Vertovec Superdiversität von Diversität kategorial unterscheidet und dabei den migrationstheoretischen Entdeckungszusammenhang überführt in den umfassenden Rahmen gesellschaftlicher, kultureller wie sozialer Komplexität insgesamt, um die „fortlaufende Entstehung von immer komplexeren Gesellschaften“ zu analysieren (Vertovec, 2024, S.17). Bei Superdiversität handelt es sich deshalb nicht um ein Mehr an Diversität. Superdiversität ist keine Frage der Quantität, „sondern des gemeinsamen Auftretens und der gegenseitigen Beeinflussung vieler Kategorien“ (Vertovec, 2024, S.25), die miteinander verknüpft werden, gemeinsam in Erscheinung treten, „frühere Phänomene ablösen“ und dabei selber – und das ist entscheidend – als höchst fluide und volatil gesehen werden (Vertovec, 2024, S.24). Superdiversität beschreibt demnach etwas Neues, das jenseits dessen liegt, was vorher war, das sie übersteigt und ablöst.

4. Superdiversität in der Kritik

Das Interessante an diesem Ansatz ist nicht nur der Versuch, durch die kategorische Wandelbarkeit und geschichtliche Verortung der Differenzkategorien ein im höchsten Maße passgenaues und damit analytisch scharfes und distinktionsfähiges Instrument zur Beschreibung sozialer Komplexität zu gewinnen (El-Mafaalani, 2023). Vertovec weiß dabei um die Schwäche eines radikalisierten Dekonstruktivismus, der die Kraft seiner Begriffe selber auszuhöhlen droht. Das war im Übrigen auch Hintergrund innerhalb der postkolonialen Tradition, mit der Figur eines strategischen Essentialismus ein Moment einzuführen, das quer zum eigenen de-essentialisierenden Impetus dennoch in handlungstheoretischer wie operationaler Absicht wirksam wird (Spivak, 1996; Gruber, 2013). Mit einer ähnlichen Stoßrichtung will Vertovec das Problem der Repräsentation der Subjekte in Gesellschaft und demokratischen Diskursen durch eine Unterscheidung sichern: einerseits sollen Kategorisierungen von

benachteiligten Gruppen de-essentialisiert werden, andererseits gilt es aber, diese dennoch mit einer strategischen Vorläufigkeit beizubehalten, „um gruppenbezogene Ungleichheiten zu erfassen“ (Vertovec, 2024, S.289). Es wird anerkannt, dass die kategoriale Gruppenzugehörigkeit für viele Menschen tatsächlich psychologisch, sozial und emotional enorm wichtig ist, obschon diese homogenisierenden Kategorien durch Fremdzuschreibungen Ungleichheiten schaffen und reproduzieren. Mit diesem „Kategorie-Plus“ genannten Begriff soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden (Vertovec, 2024, S.290), dass „Individuen zwar sowohl laut Fremdzuschreibung als auch laut Selbstidentifizierung zu einer sozialen Gruppe gehören können, dass aber das Individuum und die Kategorie sich niemals vollständig decken: Beide sind dafür zu komplex, zu veränderlich, zu vielfältig. Dieses Bewusstsein ist der Schlüssel zum Aufbrechen des singularisierenden, gruppistischen, kulturalistischen, rassifizierenden Verständnisses von sozialen Kategorien“ (Vertovec, 2024, S.290). Mit dieser strategischen Wahrung von Kategorien verschafft Vertovec seinem Ansatz nicht nur diagnostische, analytische wie operationalisierbare Kraft. Unterschiedlichkeit und Ungleichheit werden prinzipiell in ein hoch dynamisches Interrelationsverhältnis gesetzt, das in Kategorien der Macht reflektiert wird. Damit gewinnt der Ansatz der Superdiversität jene Selbstreflexivität, die Vertovec mit seiner Etikettierung einer „Diversitätsindustrie“ kritisch gegenüber dem Diversitätsbegriff und seiner Kommerzialisierung in einer unternehmerischen Leitbildkultur ins Feld führt. Er ist damit zumindest anschlussfähig an jene demokratietheoretischen wie soziologischen Bemühungen um ein „kritisches und transformatives Verständnis von Diversität“, das stets hinterfragt, inwieweit Diskurse und Praktiken der Diversität „in Machttechniken verstrickt sind, die auf das Management von Differenzen und die (Re-)Produktion sozialer Ordnung zielen“ (Celikates, 2024, S.147).

Diese vielfältigen Erträge sind sicher verantwortlich dafür, dass der Ansatz der Superdiversität in der Politikwissenschaft wie in der Politikdidaktik erhebliche Resonanz gefunden hat. Nicht nur, dass dieser dort als „Linse für das Verständnis aufkommender Komplexitäten“ und die darauf beruhende Adressat*innengenauigkeit bewertet wird (Geldof, 2017, S.72). Die Distanz zu einem eindimensionalen, nur auf Unterschiede fixierten Vielfaltdiskurs, die analytische Wahrnehmung von strukturellen Unterschieden und Ungleichheiten, die Analyse und Kritik von Machtverhältnissen, die Potenz seiner forschungsstrategischen, empirischen wie didaktischen Operationalisierbarkeit in verschiedenen Feldern der Politikdidaktik verschaffen diesem Ansatz in diesem Diskurs maßstabsetzende Kraft, wie sich etwa an politikdidaktischen Forschungen zur Superdiversität als Bedingungsfeld rassismuskritischen Lernens oder zur Geschlechterdiversität zeigen ließe (Sperisen & Affolter, 2023; Oberle & Stamer, 2023). Erziehungswissenschaftlich ist dies insbesondere in der interkulturellen Pädagogik von Relevanz, um in Migrationsgesellschaften im pädagogischen Feld die Heterogenität in Bezug auf Erst-sprachen und Mehrsprachigkeit, Bildungsniveau, Religionszugehörigkeit, Rechtsstatus analysierbar und pädagogisch bearbeitbar zu machen (El-Mafaalani, 2023). Erziehungswissenschaftliche Bezug-nahmen, die bis in die Konzeption neuer Studiengänge reichen (Siegel, 2024), können sich dabei auf pädagogische Dynamiken beziehen, die Vertovec seinem Ansatz mit einer gewissen Normativität zugrunde legt. Es komme darauf an, rassistische wie kulturalistische Annahmen durch „Anerkennung neuer Formen sozialer Komplexität“ zu überwinden, wozu auch die differenziert in Anspruch genommene Kontakthypothese Allports gehört. Beruhen für Vertovec Reaktionen auf Diversifizierung „in erster Linie auf Wahrnehmung“ und Framing dann lässt sich dies unter Berücksichtigung von Gleichheits-, Identitäts- und Machtfragen im gesellschaftlichen, politischen wie eben pädagogischen Prozess „mit zunehmendem Kontakt“ ändern (Vertovec, 2024, S.208, S.209). Forschungen zeigten, „dass schon die bloße Wahrnehmung der Diversifizierung dazu beiträgt, grobe Konzeptualisierungen und Stereotypen abzubauen, was nach und nach zu positiveren sozialen Beziehungen führt“ (Vertovec, 2024, S.34). Gerade die von Vertovec im Rückgriff auf die Soziolinguistik ausgearbeitete Heterogenitätssensibilität für distinkte Sprachmodi und Sprachkompetenzen zeigt die bildungsgerechtigkeits-relevanten Aspekte (Vertovec, 2024; Manzel & Forkrath, 2023). Angestrebt wird

eine „Übung in komplexem Denken, die zu einem besseren Verständnis der politischen Repräsentation in Kontexten von Superdiversität und sozialer Komplexität führen sollte – und sogar zu mehr Selbsterkenntnis im Sinne der komplexen sozialen Identität“ als ein Beitrag zum *common good* (Vertovec, 2024, S.291). Neben Politikfeldern wie Gesundheitswesen, Kinderschutz, medizinischer Soziologie ist Bildung eines der zentralen Handlungsfelder (Vertovec, 2024), insofern hier die wegweisenden Perspektiven für einen differenz- wie heterogenitätssensiblen Unterricht, für dessen Praktiken wie Formen oder auch für eine entsprechende Lehrkräftebildung auf der Hand liegen (Gogolin, 2011; Li, Anderson, Hare & McTavish, 2021; Gross, 2020).

5. Superdiversität in der Religionspädagogik. Diskussion und Perspektiven

Diese Gesichtspunkte sind auch das Argument für eine weitreichende Anschlussfähigkeit an die religionspädagogische Denkform der Aufgeklärten Heterogenität, obschon natürlich die relative Eigenständigkeit (religions-)pädagogischer Logiken eine direkte unvermittelte Ableitung (religions-)didaktischer Entscheidungen aus solchen grundlagentheoretischen Ansätzen und Denkformen verbietet. Sie treffen sich vor allem in der intrinsisch-prinzipiellen Korrelation von Ungleichheits- und Identitätsfragen, von Gerechtigkeits- und Anerkennungsfragen sowie in ihrem selbstreflexiven Design, das die eigene Theoriebildung und die eigenen Praktiken nochmals kritisiert. Dabei könnten die rezent in der Religionspädagogik markierten Klärungsbedarfe einer feineren Zuordnung von vertikalen wie horizontalen Dimensionen von Ungleichheit und Unterschieden hiervon instruktive, weil nochmals ausdifferenzierende wie komplexitätssteigernde und dennoch zielgenaue Kategorien lernen (Roggenkamp, 2024). Diese Denkform würdigt die Implikationen vor allem für die Felder des Interreligiösen und Interkulturellen Lernens in der Religionspädagogik, insofern sie analytisch Instrumente für die Wahrnehmung der feinen Unterschiede sowie für die differenzsetzenden, exkludierenden wie zugleich normalisierenden Praktiken religionsunterrichtlicher Prozesse liefert. Die hier nur exemplarisch wie verkürzt zu nennenden Impulse für die religionspädagogische Lehrkräfteprofessionalitätsforschung, für die religionsdidaktischen Debatten um Bildungsgerechtigkeit, durch die Bezüge auf Soziolinguistik für die Debatten um Sprachbildung und Übersetzung im Religionsunterricht, um Gendergerechtigkeit, um Inklusion, um einen Religionsunterricht gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismus, für das bis in diffizile Fragen von Lernformen, Unterrichtsmaterialien und Medien ausdifferenzierte Feld der Unterrichtsforschung und Praxeologie sind offensichtlich (Grümme, 2021), die zudem interdisziplinäre Dialoge mit der Pastoraltheologie und deren Arbeit an einer diversitätstheologischen Weiterentwicklung eröffnen (Schüßler, 2024). Nicht zuletzt aber, und das ist besonders für diese Denkform bedeutsam, liefert der Superdiversitätsansatz einen instruktiven Hebel, um ein bislang unbearbeitet gebliebenes Desiderat in der Denkform der Aufgeklärten Heterogenität im Umgang mit Diversität und Heterogenität konstruktiv zu bearbeiten und damit einen Beitrag zu solchen religionspädagogischen Grundlagentheorien wie der Religionspädagogik der Vielfalt, dem Pluralitätsparadigma oder dem Inklusionsparadigma zu liefern. Dabei geht es um die Dialektik zwischen der Analytik, Reproduktion und Bearbeitung von Differenzen, die Robin Celikates luzide herausarbeitet: „Wer gegen exkludierende und marginalisierende Verhältnisse auf (sozialen, kulturellen etc.) Differenzen besteht, riskiert, diese zum unhinterfragten Ausgangspunkt zu machen und zu reproduzieren, statt sie als Effekte der kritisierten Verhältnisse zu hinterfragen. Von Differenzen vollständig zu abstrahieren, etwa im Sinne eines geschlechts- oder ‚farben‘-blinden Ansatzes, würde hingegen bedeuten, die mit ihnen einhergehenden Hierarchien, Asymmetrien, Ausschlüsse und Benachteiligungen zu trivialisieren“ (Celikates, 2024, S.147). Differenzkategorien dürfen nicht

homogenisierend und identifizierend sein, und müssen doch so viel Trennschärfe aufweise, dass sich die Subjekte darin wiedererkennen. Hatte bislang die Denkform der Aufgeklärten Heterogenität den Zwang zur selbstreflexiven Kritik ihrer eigenen Performativität und tiefliegenden hegemonialen Strukturen ziemlich pauschal und allgemein als kritische Selbstaufklärung und kritische Bearbeitung qualifiziert (Grümme, 2019), so gibt Vertovec ihr mit dem Kategorie-Plus nun ein Instrument einer feiner kalibrierten Differenzierung an die Hand. Sie kann von dieser Kategorie lernen, worauf hin sie kritisch und dekonstruierend zu sein hat (eben in Bezug auf essentialisierende Mechanismen und rassistische wie kulturalistische Fremdzuschreibungen), und worin sie vorläufig reserviert sein sollte. Sie muss zur Kenntnis nehmen, dass die gruppenbezogenen Fremdzuschreibungen zugleich als Selbstbeschreibung eine identitätsstiftende Bedeutung haben können, insofern sich die Individuen damit identifizieren „und daraus ein Gefühl der Zugehörigkeit ableiten“ können (Vertovec, 2024, S.290).

Doch bleibt diese Denkform an einer zentralen Stelle zurückhaltend. Vertovec hält sich dezidiert von normativen Fragen ab, indem er den seinen Ansatz nicht als Theorie, sondern vorrangig als deskriptiv qualifiziert. Zwar liegt immerhin eine klandestine schwache Normativität in der inneren Logik der vorgenommenen Beschreibungen, insofern sie ja zu einer von dieser Beschreibung informierten und orientierten Anerkennung von Superdiversität befähigen und zu daraufhin präzise adressierten politischen, pädagogischen wie medialen Interventionen motivieren wie anleiten will. Doch bleibt diese Normativität zu schwach, um hinreichend aussagefähige, orientierende und passgenaue Kriterien für eine Unterscheidung von Identitäten und Differenzen bieten zu können. Sind tatsächlich alle behaupteten Identitäten als gleichrangig zu bewerten und im Religionsunterricht entsprechend zu würdigen und anzuerkennen? Worin liegen Unterscheidungsmöglichkeiten? Wie gelangt man zu Kriterien, die in ihren Geltungsansprüchen begründungsfähig und nicht nur partiell wie partikular wirksam sind? Soll Superdiversität wahrgenommen und kritisch bearbeitet werden können, braucht es dafür einen hermeneutischen wie grundlagentheoretischen Begriff, der normative Geltung hat und der die Kritik an gesellschaftlichen wie kulturellen *framings* noch dadurch radikalisiert, als er diesen Rahmen selber bis in die Frage eines angemessenen Gesellschaftsbegriffs problematisiert, der der singularisierenden Tiefenstruktur der Superdiversität zuwiderläuft. Bei Vertovec fehlt diese meta-reflexive Kritik und auch die normative Bestimmung dessen, worauf hin den kritisiert und wofür die Anerkennung von Superdiversität letztlich gut sein soll. Die Ausrichtung an einem *common good* oder gar, wie es heißt, als „Beitrag zu einer robusten bürgerlichen Kultur, in der vielfältige Zugehörigkeiten vertreten sind“ (Vertovec, 2024, S.291), genügt dem nicht. Dadurch bleibt dieser Ansatz gesellschaftlich wie politisch affirmativ. Demgegenüber kann die Denkform Aufgeklärter Heterogenität, die sich selber als eine emanzipatorische Theorie versteht, ohne wegen ihrer Verankerung in einem Alteritätstheorem den Fallstricken von Überwältigung und Homogenisierung zu unterliegen (Grümme & Schlag, 2019), den Anspruch auf universale Freiheit, Gerechtigkeit und Gleichheit aller würdigen und demgemäß auf eine kritische Transformation des Denkens und Handelns in religionspädagogischen Zusammenhängen drängen. „Nur so können“, um es wiederum mit Celikates zu sagen, „die sozialen Verhältnisse problematisiert werden, unter denen allenfalls konditionale und selektive Formen der Anerkennung, Repräsentation und Integration im Rahmen von Diversität möglich werden. Sind diese Bedingungen erfüllt, kann das Nachdenken über Diversität auch zum Anlass werden, sich vom Phantasma der Homogenität und Integration zu befreien und im Anschluss an diverse Emanzipationsbewegungen die Frage des Zusammenlebens neu zu stellen“ (Celikates, 2024, S.147). Die großen Potentiale, die im Ansatz der Superdiversität religionspädagogisch liegen, wären weitaus größer, würde dieser sich in einem ambitionierten Sinne als kritisch-produktive wie selbstreflexive Denkform artikulieren, die mit normativem Anspruch agiert und dabei ihre eigenen diskursiven Praktiken mit ihrer impliziten Normativität reflektiert.

Literaturverzeichnis

- Celikates, Robin (2024). Diversität. In Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann & Thomas Lemke (Hg.), *Glossar der Gegenwart 2.0* (S.137-148). Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin (2023). Bildungsgerechtigkeit, Superdiversität und neue Ungleichheiten. Herausforderungen für multiprofessionelle Kooperation. In Christian Fischer & Paul Platzbecker (Hg.), *Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann* (S.93-104). Waxmann.
- Englert, Rudolf (1988). Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess. *Katechetische Blätter*, 113(3), 159.
- Fraser, Nancy (2022). *Nancy Fraser: „Intersektionalität beschreibt etwas, aber erklärt nichts“*. Abgerufen von <https://jacobin.de/artikel/nancy-fraser-intersektionalitaet-beschreibt-etwas-aber-erklart-nichts-kapitalismus-feminismus-ausbeutung> [28.11.2024].
- Geldof, Dirk (2017). Das Konzept der Superdiversität und seine politisch-professionellen Herausforderungen. *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau*, 17(1), 71-81.
- Gogolin, Ingrid (2011). The Challenge of Super Diversity for Education in Europe. *Education Inquiry*, 2(2), 239-249. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21976>
- Gross, Barbara (2020). Educating for a Common Identity in Times of Superdiversity? The Example of Linguistic Diversity and Identity. *Pedagogia e Vita*, 78(1), 124-134.
- Gruber, Judith (2013). *Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026411-3>
- Grümme, Bernhard (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Herder.
- Grümme, Bernhard (2019). *Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität*. Herder.
- Grümme, Bernhard (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Herder.
- Grümme, Bernhard & Schlag, Thomas (2019). Emanzipation. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Emanzipation.200375>
- Hall, Stuart (1993). Culture, community, nation. *Cultural Studies*, 7(3), 349-363. <https://doi.org/10.1080/09502389300490251>
- Heger, Johannes (2017). *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657785582>
- Jahn, Dirk & Cursio, Michael (2021). *Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34985-1>
- Jawabreh, Simin (2022). *Warum uns Intersektionalität nicht weiterbringt*. Abgerufen von <https://jacobin.de/artikel/warum-uns-intersektionalitaet-nicht-weiterbringt-intersektionalismus-Kimberle-Crenshaw-Combahee-River-Collective-Patricia-Hill-Collins> [28.11.2024].
- Könemann, Judith (2020). Pluralismus / Pluralität. In Thorsten Knauth, Rainer Möller & Anabelle Pithan (Hg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (S. 98-106). Waxmann.
- Könemann, Judith (2021). Vielfalt und Heterogenität. Zwei neue Leitdiskurse der Religionspädagogik – auf dem Weg zur Inklusion? *Theologische Revue*, 117(4), 1-17.
- Kropač, Ulrich & Riegel, Ulrich (2021). Kapitel VI. Religionsdidaktische Konzeptionen und Ansätze. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 219). Kohlhammer.
- Li, Guofang; Anderson, Jim; Hare, Jan & McTavish, Marianne (2021). *Superdiversity and Teacher Education. Supporting Teachers in Working with Culturally, Linguistically, and Racially Diverse Students, Families, and Communities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003038887>
- Lindner, Konstantin (2024). „Kritisches Denken“. Impulse für einen zukunftsbezüglichen Religionsunterricht?! *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 32(2), 12-27.
- Manzel, Sabine & Forkarth, Claudia (2023). Multilinguale Differenz ist (k)ein Risiko für Politisches Lernen: Eine Intervention zum sprachsensiblen Fachunterricht. In Monika Oberle & Märthe-Maria Stamer (Hg.), *Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft* (S. 35-43). Wochenschau.

- Norris, Pippa & Inglehart, Ronald (2019). *Cultural Backlash. Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108595841>
- Oberle, Monika & Stamer, Märthe-Maria (2023). *Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2251>
- Roggenkamp, Antje (2024). Dominanzansprüche und Machtdiskurse. Zum Umgang mit Gender in der Religionspädagogik. *Zeitschrift für Pastoraltheologie*, 44(1), 41-55.
- Schüßler, Michael (2024). Vollzugswirklichkeiten von Diversität: Wie Praxistheorien die (Praktische) Theologie verändern. In Martin Breul, Mirja Kutzer & Julian Tappen (Hg.), *Menschen. Glauben. Gott. Zur philosophischen Theologie Saskia Wendels* (S. 159-179). Herder.
- Schweitzer, Friedrich (2021). Religiöser Pluralismus und Heterogenität: konkurrierende, komplementäre oder inkommensurable Grundbegriffe der Religionspädagogik? In Bernhard Grümme, Thomas Schlag & Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 29-40). Kohlhammer.
- Siegel, Jessica (2024). *Europäischer Studiengang überzeugt mit hoher Qualität*. Abgerufen von <https://news.rub.de/presseinformationen/studium/2024-07-03-unic-europaeischer-studiengang-ueberzeugt-mit-hoher-qualitaet> [27.11.2024].
- Sperisen, Vera & Affolter, Simon (2023). Diversitätskritische Politische Bildung statt zugeschriebener Vielfalt. In Monika Oberle & Märthe-Maria Stamer (Hg.), *Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft* (S. 19-26). Wochenschau.
- Spivak, Gayatri C. (1996). Subaltern Studies. Deconstructing Historiography. In Donna Landry & Gerald MacLean (Hg.), *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak* (S. 203-236). Routledge.
- Tuna, Mehmet H.; Juen, Petra & Juen, Maria (2024). Kritisches Denken. Interdisziplinäre und didaktische Erkundungen eines neuen Paradigmas. Editorial. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 32(2), 6-11.
- Vertovec, Steven (2024). *Superdiversität. Migration und soziale Komplexität*. Suhrkamp.
- Ziebertz, Hans-Georg (2002). Grenzen des Säkularisierungstheorems. In Friedrich Schweitzer, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz & Rudolf Englert (Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (S. 51-85). Gütersloher Verlagshaus.